

Kannengieser, Simone; Tovote, Katrin
**Frühe alltagsintegrierte Sprachförderung – die
Fachperson-Kind-Interaktionen unter der Lupe**

Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 296-302*



Quellenangabe/ Reference:

Kannengieser, Simone; Tovote, Katrin: Frühe alltagsintegrierte Sprachförderung – die Fachperson-Kind-Interaktionen unter der Lupe - In: Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 296-302* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-118986 - DOI: 10.25656/01:118986

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-118986>

<https://doi.org/10.25656/01:118986>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder widernatürlich nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Stephan Sallat | Markus Spreer | Christian W. Glück (Hrsg.)



Sprache professionell fördern

kompetent ↗ vernetzt ↗ innovativ ↗

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	7
--------------------------	---

EINFÜHRENDE HAUPTBEITRÄGE

<i>Stephan Sallat, Markus Spreer, Christian W. Glück</i>	
Sprache professionell fördern: kompetent-vernetzt-innovativ	14
<i>Marcus Hasselhorn, Stephan Sallat</i>	
Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg	28
<i>Julia Siegmüller</i>	
Forschung und Praxis der Kindersprachtherapie in den letzten 30 Jahren: Annahmen zu Wirkmechanismen der therapeutischen Intervention	40

THEMENBEREICH KOMPETENZ

Sprachförderung in der Kita

<i>Susanne van Minnen</i>	
SAuS - Sprache in Alltag und Spiel kompetent fördern	54
<i>Gudrun Hagge</i>	
IPK - Intensiv-Präventions-Kurse in Schleswig-Holstein im Kreis Rendsburg-Eckernförde	61
<i>Andrea Fuchs, Christiane Miosga</i>	
Eltern-Kind-Interaktionen mit Bilderbüchern und / oder Tablet PC?	66

Unterricht

<i>Margit Berg, Birgit Werner</i>	
PRIMA® Sprache – vergleichende Analysen zum Sprachverständnis bei Schülern der Klasse 3/4 an Grund-, Sprachheil- und Förderschulen	74
<i>Markus Spreer</i>	
„Schlage nach und ordne zu!“ Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen	83
<i>Anja Schröder</i>	
Förderung mathematischen Lernens mit Kindern mit Spracherwerbsstörungen	91

Lesen und Schreiben lernen

<i>Hubertus Hatz, Steffi Sachse</i>	
Differenzielle Effekte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts	100
<i>Reinhard Kargl, Christian Purgstaller, Andreas Fink</i>	
Morphematik im Kontext der Rechtschreibförderung – Chancen und Grenzen eines besonders effizienten Förderansatzes	107
<i>Karin Reber, Michael Kirch</i>	
Richtig schreiben lernen: Kompetenzorientierter, inklusiver Rechtschreibunterricht	114

Arbeit mit Texten

Michael Kalmár

Die LeseCheckBox des Stadtschulrates für Wien 122

Susanne Wagner, Christa Schlenker-Schulte

Sprach-, Lese- und Schreibförderung mit Dialog Journalen 129

Susanne Scharff, Susanne Wagner

Textoptimierung als Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Hör-/Sprachbehinderungen 134

Kommunikative Prozesse

Bettina Achhammer

Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern - Eine gruppentherapeutische Intervention mit Methoden des Improvisationstheaters 142

Sandra Schütz

Kommunikationsorientierte Aphasietherapie - Nette Plauderstunde oder evidenzbasierte Intervention? 149

Förderkompetenzen entwickeln

Yvonne Adler

Sprachförderkompetenz entwickeln - aber wie? 156

Detta Sophie Schütz

Die *Language Route* –Erzieherinnen als kompetente Sprachförderkräfte..... 162

Margrith Lin-Huber

Sprachbiografische Reflexionen in sprachheilpädagogischen Praxisfeldern 169

Professionalisierung

Manfred Grohnfeldt

Die Sprachheilpädagogik und ihre Dozentenkonferenz 176

Ulrich von Knebel

“Sprache kompetent fördern”: Was macht sprachbehindertenpädagogische Kompetenz aus? 182

Anja K. Theisel

Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung 189

Ute Schräpler

Sprachtherapeutische Praktika – Was können wir von der Schweiz lernen?..... 196

THEMENBEREICH VERNETZUNG

Interdisziplinarität in der Kita

Susanne Krebs

Interdisziplinäre Zusammenarbeit im schulischen Kontext am Beispiel der logopädischen Reihenuntersuchung (Triage) im Kindergarten 204

Inklusive Schule

Ellen Bastians

Best Practice Beispiel: Sprachheilpädagogik in der Inklusion..... 214

Marcella Feichtinger, Angelika de Antoni, Christine Merhaut, Deniz Zink-Böhm-Besim

„Wiener Sprachheilschule“ integrativ und inklusiv 221

Christiane Miosga

„Diversity in speech“: LehrerInnenstimme(n) in der inklusiven Schule 228

Herausforderung genetische Syndrome

Anke Buschmann, Stephan Schmid

Heidelberger Elterntraining zur Kommunikations- und Sprachanbahnung als Wochenend-Workshop bei Kindern mit Deletionssyndrom 22q11 238

Reiner Bahr

Herausforderung Asperger-Syndrom: Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in der Sprachheilschule und in inklusiven Settings..... 244

Jeannine Baumann, Judith Beier, Irmhild Preisinger, Julia Siegmüller

Syndromspezifische Anpassungen an die Therapie der Wortfindungsstörung bei Kindern und Jugendlichen mit Williams- Beuren- Syndrom. 250

Herausforderung auditive Verarbeitung und Wahrnehmung

Vera Oelze

Ist kompetente Sprachförderung im Lärm möglich?..... 258

Michael Willenberg

Möglichkeiten der individuellen und schulischen Versorgung mit elektronischen Hörhilfen..... 265

Herausforderung unterstützte und unterstützende Kommunikation

Dorothee von Maydell, Heike Burmeister, Anke Buschmann

KUGEL: Kommunikation mit unterstützenden Gebärden – ein Eltern-Kind-Gruppenprogramm zur systematischen Anleitung der engsten Bezugspersonen 276

Andrea Liehs

Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie - (Sprach-) spezifische Diagnostik bei Kindern mit unzureichender Lautsprache 283

Birgit Appelbaum

Gebärden / Handzeichen in der Arbeit mit sinnesbeeinträchtigten Menschen..... 290

Interaktion in der Kita

Simone Kannengieser, Katrin Tovote

Frühe alltagsintegrierte Sprachförderung – die Fachperson-Kind-Interaktionen unter der Lupe..... 296

Stephanie Kurtenbach, Ines Bose

Sprachförderstrategien im Kita-Alltag - Analysen von Gesprächen zwischen Fachkräften und Kindern 303

Ulrich Stitzinger

Bilinguale pädagogische Fachkräfte als vorteilhafte Ressource in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern?	311
---	-----

THEMENBEREICH INNOVATION

Diagnostik und Förderung

Sandra Neumann, Sandra Salm, Prisca Stenneken

Evaluation des „Fokus auf die Kommunikation von Kindern unter sechs (FOCUS-G)“ als neues ICF-CY Diagnostikum	320
--	-----

Wilma Schönauer-Schneider, Karin Reber

Schüler im Blick: Bausteine zur sprachheilpädagogischen Diagnostik IM Unterricht	327
--	-----

Ulla Licandro

Peerbeziehungen im Vorschulalter - Chancen für Sprachförderung und Sprachtherapie	335
--	-----

Stephan Sallat

Musik: Ein neuer Weg für die Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen?	341
--	-----

Benjamin P. Lange, Nicole von Steinbüchel, Christiane Kiese-Himmel

Ausgesuchte Sprachentwicklungsleistungen von Kindergartenkindern mit und ohne musikpädagogische Förderung	348
---	-----

Evaluation von Fördermaßnahmen

Janina Müller, Anna Rysop, Christina Kauschke

Inputspezifizierung in der Sprachförderung – eine effektive Methode zur Verbesserung der Pluralbildung bei bilingualen Kindern?	356
---	-----

Dorothea Posse, Felix Golcher, Nathalie Topaj, Stefanie Düsterhöft, Natalia Gagarina

Die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen bei jüngeren türkisch- und russisch-deutschen Kindern in Berliner Kindertageseinrichtungen - eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM)	361
---	-----

Raphaella Schätz, Heinz Mandl

Evaluation eines 2-jährigen Sprachförderprogramms für Grundschüler nicht-deutscher Erstsprache	368
--	-----

Beiträge von Forschungs- und Arbeitsgruppen

Ulrike Morawiak, Marlene Meindl, Daniel Stockheim, Maria Etzien, Tanja Jungmann

Alltagsorientierte Sprach- und Literacyförderung und dessen Effektivität – Erste Befunde des KOMPASS-Projektes	378
--	-----

Andreas Mayer

Früherkennung und Prävention von Schriftspracherwerbsstörungen im inklusiven Unterricht	390
---	-----

Forschungsgruppe Ki.SSES-Proluba

Die Ki.SSES-PROLUBA Längsschnittstudie: Entwicklungsstand zur Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ bei separierender und integrativer Beschulung.	402
--	-----

Anke Buschmann, Brigitte Degitz, Steffi Sachse

Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita auf Basis eines Trainings zur Optimierung der Interaktion Fachkraft-Kind 416

Kathrin Mahlau

Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) im Förderbereich Sprache Längsschnittstudie zur sprachlichen und schulleistungsbezogenen Entwicklung in unterschiedlichen schulischen Settings..... 426

Hans-Joachim Motsch, Dana-Kristin Marks

Der Wortschatzsammler -Strategietherapie lexikalischer Störungen im Schulalter 433

PRAXIS- UND WORKSHOPBEITRÄGE

Erika Menebröcker, Anne-Katrin Jordan

Durch Musik zur Sprache - Musiktherapeutische Sprachförderung in Kita, Schule oder freier Praxis 444

Katja Subellok, Kerstin Bahrfeck-Wichitill, Ilka Winterfeld

Schweigen braucht vernetzte Kommunikation - Transferarbeit in der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT) 454

Maja Ullrich

Modellorientierte Diagnostik und Therapie kindlicher Aussprachstörungen 465

Kristin Golchert, Astrid Korneffel

Blockaden lösen- Praktische Einblicke in die Arbeit der Kasseler Stottertherapie..... 477

Veronika Molin (geb. Rank)

Das Konzept Schlaffhorst-Andersen in der Stimmtherapie 484

Arno Deuse

Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) - Risikofaktoren für weitere Störungen? 491

Marina Ruß

Das iPad in der schulischen und sprachtherapeutischen Arbeit 498

Heiko Seiffert

Methodische Möglichkeiten für die Unterstützung des Fast mappings sowie der phonologischen und semantischen Elaboration von Fachbegriffen im Unterricht..... 508

Katharina Kubitz, Olaf Reinhardt

Berufswegplanung mit hör- und sprachbeeinträchtigten jungen Menschen unter besonderer Berücksichtigung kommunikationspragmatischer Inhalte der Sprachtherapie 519

STICHWORTVERZEICHNIS..... 527

AUTORENVERZEICHNIS 533

Frühe alltagsintegrierte Sprachförderung – die Fachperson-Kind-Interaktionen unter der Lupe

Der Beitrag stellt ein Ergebnis einer videographischen Teilstudie zur Sprachförderung mit mehrsprachigen Kindern in Spielgruppen bzw. Kindertagesstätten vor:

Die Autorinnen interpretieren ihre empirischen Befunde dahingehend, dass sich eine Zurücknahme des Steuerungsverhaltens der Fachpersonen positiv auf Sprachförderungsmöglichkeiten auswirken würde.

Der Beitrag kann zugleich mit forschungsmethodologischem Interesse gelesen werden: Die Autorinnen arbeiten in der Studie in einem doppelten Sinne materialgeleitet.

1 Materialgeleitetes Vorgehen

1.1 Die Daten sprechen lassen

Im Schweizer Kanton Basel Stadt werden Spielgruppenleitende und Mitarbeitende von Kindertagesstätten im Lehrgang „Frühe sprachliche Förderung – Schwerpunkt Deutsch“ für die Arbeit mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern qualifiziert, die bis zu ihrem Kindergarteneintritt „ausreichende Deutschkenntnisse“ erwerben sollen. Der Lehrgang folgt dem Konzept des situationsorientierten Sprachlernens bzw. der alltagsintegrierten Sprachförderung (vgl. Dreier et al., 2009). Diese Konzepte haben Schlagwortcharakter, werden aber keineswegs immer gleich verstanden. Das Lehrgangsmotto „Sprache findet immer statt“ zeigt, dass es nicht nur um die Implementierung von Sprachförderung in geplante Aktivitäten wie z.B. einen Waldbesuch (vgl. z.B. Gasteiger-Klicpera et al., 2010) geht, sondern um die kontinuierliche Sprachförderung in jeglichen Situationen. Im Rahmen des Forschungsprojektes „MeKi“¹ wurden Videoaufnahmen von Halbtagen in den Kindergruppen gemacht. Mit zwei mobilen Kameras wurde dabei die Dyade von Fachperson und einem, Deutsch als Zweitsprache lernenden, Zielkind fokussiert. Ziel des Gesamtprojektes ist die Untersuchung der Sprachförderpraxis incl. der Orientierungs- und Prozessqualität (Tietze et al., 2005). In dem hier vorgestellten, explorativen Teil des Projekts sollte jedoch induktiv und deskriptiv vorgegangen werden, d.h. es wurde auf theoretische Vorannahmen verzichtet, es wurden keine Kennzeichen oder gar Qualitätsmerkmale von Sprachförderung festgelegt, sondern es wurde gesprächsanalytisch gearbeitet. „Die Ge-

1 Das Projekt MeKi- Frühe Sprachförderung mit mehrsprachigen Kindern ab 3 Jahren wird an der Pädagogischen Hochschule/FHNW unter der Leitung von Frau Dr. Silvana Kappeler Suter durchgeführt. Es wird vom Schweizerischen Nationalfonds mitfinanziert.

sprächsanalyse ist ein *materialgestütztes Untersuchungsverfahren*. Sie schreibt Untersuchungsfragen und Analysekonzepte nicht a priori fest, sondern modifiziert sie in der Auseinandersetzung mit den empirischen Gesprächsdaten“ (Deppermann, 2008, 19).

Mithilfe einer aufwändigen Turnanalyse von drei Pilotfällen auf den gesprächsanalytischen Betrachtungsebenen (Inhalt, Funktion, Prozess, Organisation, Mittel) wurde ein Beobachtungs- und Beschreibungsraster entwickelt. Unter anderen wurden die folgenden Aspekte für die zuvor segmentierten Interaktionssequenzen in einem zyklischen Verfahren, in dem sich nach und nach eine stabiler werdende Systematik mit einheitlicher Terminologie entwickelte, festgehalten:

- Interaktionsart: Zu welchem Zweck findet die Interaktion statt?
- Initiierung: Wer initiiert die Interaktion mit welchem Ziel?
- Reaktion: Wie reagieren Zielkind bzw. Fachperson auf die Initiierung?
- Sprachlicher Input: Welches sprachliche Angebot produziert die Fachperson während der Interaktion?

Die qualitative Einteilung von Interaktionsarten, Initiierungsanlässen, Reaktionsreichweiten und sprachlichen Präsentationen ist also aus den Daten heraus entstanden. Das Vorgefundene wurde benannt, sortiert und klassifiziert. Beispielweise dienen die Interaktionen der sprachlichen Steuerung von (Spiel)Handlungen, der Regulierung von Befinden oder Verhalten, dem Austausch oder der Entwicklung von Vorstellungen, der Erfüllung von Anliegen, der Kontaktaufnahme, der Koordination der Interaktion mit Dritte, der Abfrage oder dem Nachsprechen, der Textdarbietung usw. Hier sind unterschiedliche Klassifizierungen möglich. Die gefundenen Interaktionsarten können z.B. nach ihrer Dialogizität (mit vs. ohne dialogische Absicht), oder nach ihrem Referenzbereich (situativ vs. dekontextualisierend) eingeteilt werden. So erwachsen aus der empirisch-deskriptiven Auseinandersetzung Analysekonzepte (Deppermann, 2008, s.o.): Dialogizität und Dekontextualisierung sind ebensolche im Hinblick auf Sprachförderung. Andererseits wird deutlich, dass die empirischen Befunde keineswegs vorwiegend sprachdidaktische Aspekte betreffen. Und doch sind die sich aus dem Material aufdrängenden Aspekte der Interaktionsqualität zentrale Bedingungen des realen Sprachfördergeschehens.

1.2 Das gesamte Material sprechen lassen

Der primäre Untersuchungsgegenstand war also nicht Sprachförderung, sondern Untersuchungsgegenstand waren zunächst die Interaktionen zwischen frühpädagogischer Fachperson und Kind – und zwar sämtliche Interaktionen im videographierten Zeitraum. Um Aussagen über Sprachförderung zu machen, sollte nicht nach augenscheinlich besonders sprachförderlichen Szenen gesucht werden, es sollte aber auch nicht per Zufall auf Stellvertreterszenen reduziert werden. Viel mehr interessierte: *Was kommt alles vor?* und *Was fällt auf, was ist häufig, was ist typisch?* Daher wurden

sämtliche Interaktionssequenzen gesichtet und mit dem oben erwähnten Raster erfasst.² Auf diese Weise sind die Ergebnisse auch quantifizierbar, fallübergreifend wie fallvergleichend.

Erfolgt die Selektion von empirischen Daten nicht nach vorab festgelegten inhaltlichen Kriterien – hier also nach Sprachförderkriterien – werden qualitative Beschreibungen gewonnen, die den Einfluss von unspezifischen Faktoren (hier der allgemein pädagogischen Interaktion) auf das Spezielle (hier die Kommunikation zum Zweck des Zweitspracherwerbs) zeigen. Bei der „Bewegung vom Ganzen zu seinen Teilen und zurück von den Teilen zum Ganzen“ während des Forschungsprozesses (Dinkelaker & Herrle, 2009, 107) stellt sich immer die Frage nach der Repräsentativität der Teile. Im berichteten Projekt wurde diesbezüglich ein sicherer Weg eingeschlagen, indem die Teile unabhängig von qualitativen Merkmalen, nach dem formalen Kriterium stattfindender Interaktion zwischen Fachperson und einem Kind, auf das die Sprachförderung zielte, ausgesucht wurden.

Dem geschilderten Forschungsprozess schließt sich eine Untersuchungsphase an, in der ausgewählte Szenen vertieft betrachtet werden. Es wurden jene Szenen zusammengestellt, in denen eine gute Involviertheit des Kindes besteht (vgl. die Formulierung „verwickelter Interaktionen“ von Remsperger, 2011). Ausgangsthese ist, dass Involviertheit – d.h. Aufmerksamkeit, Interesse, Zugewandtheit, produktive *oder* rezeptive Aktivität – eine Grundvoraussetzung für Spracherwerbsprozesse und damit eine Gelingensbedingung von Sprachförderung ist. Bei der Szenenauswahl zeigte sich ein interindividuelles Verteilungsprofil: in wenigen Fachperson-Zielkind-Paaren fanden sich keine von der qualitativen Forschung als „rich“ betitelte Sequenzen, in einigen Paaren wenige, in anderen einige und in einem Einzelfall viele. Die deskriptiven Ergebnisse dieses Einzelfalles sind daher von besonderem Interesse.

2 Personenzentriertheit in der Sprachförderung

2.1 Beschreibende Erfassung der Fachperson-Kind-Interaktionen

Es wurden 649 Interaktionssequenzen auf die geschilderte Weise untersucht. Einige der daraus hervorgegangenen empirischen Kategorien betreffen das Steuerungsverhalten der Fachperson.

Der Anteil der von der Fachperson initiierten Interaktionen liegt fallübergreifend bei 62 %, während 38 % der Interaktionen von den Zielkindern initiiert wurden. Dieses

² Die Videoaufnahmen von zehn Halbtagen waren zuvor nach der folgenden Segmentierungsregel aufbereitet worden: Sobald Fachperson und Zielkind sich beobachtbar verbal oder nonverbal aufeinander beziehen, beginnt eine Interaktionssequenz. Sie endet, sobald die Interaktion abbricht, endet oder unterbrochen wird. Visionierung und Beschreibung nach Raster erfolgten immer mit parallelisiertem Video und Transkript im Programm Transana.

Verhältnis kann angesichts der faktischen Rollenverteilung als erwartbar bezeichnet werden. Bei jenem Fall, in der die meisten intensiven Interaktionssequenzen gefunden wurden, beträgt der Anteil an Zielkind-initiierten Interaktionen allerdings 53 %. Die Initiierungen können als erster Hinweis auf eine Gegenüberstellung von Kind- und Fachperson-Zentriertheit gedeutet werden. Bekanntlich beruht das Konzept der Personenzentriertheit für psychologisches und pädagogisches Handeln darauf, dass der, die jeweilige Empfänger, Empfängerin von Therapie, Begleitung, Förderung usw. selbst Bestimmer, Bestimmerin der Themen, Gesprächsziele usw. ist (vgl. z.B. Schmid 1989). Dem steht ein Selbstverständnis von pädagogischen Fachpersonen in ihrer leitenden, steuernden Funktion und mit ihrem – vereinfacht gesagt – „Wissen, was gut für das Kind ist“ gegenüber.

Eine Aussage über das Steuerungsverhalten der Fachpersonen lässt sich in der Teilstudie auch aus den Arten von Initiativen der Fachperson ziehen: Die Fachpersonen möchten in 52 % der Fälle das Kind zu einer Handlung bewegen, in 27 % ihrer Initiativen geht es darum, etwas zur Sprache zu bringen und in 20 % möchten sie etwas vom Kind erfahren, wobei in der letztgenannten Gruppe auch das Abfragen von Wissen, also eine instruktive Variante, enthalten ist. Betrachtet man die Unterkategorien der erstgenannten Zielsetzung („Kind zu einer Handlung bewegen“), wird ersichtlich, dass ein sehr großer Anteil, nämlich 38 % Direktive mit nonverbalen Folgeerwartungen sind, d.h. die Fachperson wendet sich an das Kind mit der Absicht, dass dieses etwas tun oder unterlassen möge, wobei keine verbale Aktivität determiniert wird (vgl. Gruber 2001). Im hier betrachteten Vergleichs-Einzelfall machen dagegen lediglich 18 % der Initiierungen solche Direktiven aus.

Zu den Ergebnissen gehört auch die Gegenüberstellung von solchen Aussagen der Fachperson, die *ihre* Perspektive ausdrücken, wie z.B. Begründen von Entscheidungen, Erklären von Handlungsvorhaben, und solchen Aussagen, die an die *Perspektive des Kindes* anknüpfen, wie z.B. Referieren auf die Person des Kindes, Verbalisieren beobachteter Handlungen oder vermuteter Intentionen des Kindes. Beide Sprachangebote sind für die kommunikative Entwicklung von hohem Wert. Ihr zahlenmäßiges Verhältnis kann als Indiz für die jeweilige Zentriertheit betrachtet werden. Erstere überwiegen fallübergreifend mit 60%, im Vergleichsfall sind beide ausgeglichen.

Betrachtet man nun noch die gefundenen Reaktionsreichweiten und erkennt diese als einen möglichen Indikator für reichhaltige Interaktion und damit für ein hohes Sprachförderpotential an, rundet sich das Bild ab. Alle vorkommenden Reaktionen auf Initiierungen wurden in der Datenauswertung registriert und kategorisiert, z.B. Ignorieren, prompter Anschluss, Zurkenntnisnahme, Satisfaktiv, kurze Kommentierung, monologisches Darauf-Eingehen, dialogisches Darauf-Eingehen, aufmerksame Rezeption usw. Sowohl für die kindseitigen als auch für die erwachsenenseitigen Reaktionen ergab sich folgende zusammenfassende Einteilung, die auf der Analyseinheit der Gesprächsschrittverknüpfung (Gruber, 2001; Henne&Rehbock, 2001) beruht:

- Erwartungswidrige Reaktion
- Folgeerwartung erfüllende Reaktion, bei der die Interaktion geschlossen oder „Stand by“ gehalten wird
- Über die Folgeerwartung hinausgehende Reaktion, bei der die Interaktion über die erfolgreiche Zweckerfüllung hinaus aufrecht erhalten oder ausgeweitet wird.

Auf die Initiierungen durch die Fachperson reagierten die Zielkinder zu 19 % über die Folgeerwartung hinausgehend. In dem Paar, in dem ein weniger direktives Verhalten der Fachperson und höhere Steuerungsanteile des Kindes konstatiert werden können, reagierte das Zielkind in 53 % aller Interaktionen entsprechend.

Auf die Initiierungen durch das Zielkind reagierten die Fachpersonen durchschnittlich zu 30 % über die Folgeerwartung hinausgehend, im Vergleichspaar zu 46 %.

	Fallübergreifend	Fall mit den meisten Sequenzen mit hoher Involviertheit ZK
Anteil der ZK-initiierten Interaktionen an allen Interaktionen des jeweiligen Falles	38 %	53 %
Anteil von Direktiven mit nicht-sprachlichen Folgeerwartungen an allen FP-Initiierungen	38 %	18 %
Anteil der von der FP präsentierten sprachlichen Aussagen, die die Perspektive des ZK ausdrücken	40 %	48 %
Anteil der über die Folgeerwartung hinausgehenden Reaktionen des ZK an allen FP-initiierten Interaktionen	19 %	53 %
Anteil der über Folgeerwartung hinausgehenden Reaktion der FP an allen ZK-initiierten Interaktionen	30 %	46 %

2.2 Interpretation der Fachperson-Kind-interaktionen

Eine der Interpretationen dieser qualitativen und durch einige Zahlen gestützten Ergebnisse lautet: Personenzentriertheit und Responsivität in den Interaktionen mit dem Kind stellen ein Entwicklungsziel der alltagsintegrierten Sprachförderung im untersuchten Feld dar.

Responsivität ist dabei nicht vorrangig zu verstehen im Sinne von „sensitive[r] Responsivität“ (Remsperger 2011), bei der es darum geht, z.B. Befindlichkeitssignale wahrzunehmen und auf diese einzugehen, sondern als Bereitschaft, situativ die Führung, die Steuerungsfunktion auf der Handlungs- und Gesprächsebene auf- bzw. an das Kind abzugeben. Eine strikte Orientierung am aktuellen kindlichen Interesse ist dabei entscheidend. Responsivität könnte mit Passivität verwechselt werden: zwar ist eine beobachtend-abwartende Haltung eine Voraussetzung responsiven Verhaltens, verbleibt die Fachperson jedoch in dieser Haltung, fehlt das zentrale Merkmal von Responsivität: das Antworten und „dem Kind folgen“. Responsives Interaktionsverhalten besteht nicht vorrangig im Gewähren-Lassen, sondern im Sich-Einlassen auf

den Dialog (vgl. Tracy, 2008) oder die Handlung, das Spiel des Kindes. Im hierarchischen Rollengefüge und in der ungleichen Kompetenzverteilung muss die Fachperson dem Kind zudem die Steuerung erst ermöglichen, ihm Raum dafür schaffen.

Dass Kindzentriertheit und Responsivität sich kaum objektivieren und standardisieren lassen, soll die folgende Situation aus den Videodaten zeigen.

((ZK ist beschäftigt zwischen einem Holzspielhaus und einem ca. 1,5 m entfernt stehenden Korb))
FP ah [Name des Kindes] (.) `was machst `du ↑schÖnes. ((FP kauert anfänglich beim Korb, steht dann aber auf, nimmt einen Kinderstuhl und setzt sich.))
((ZK holt etwas aus dem Korb. Kein gegenseitiger Blickkontakt))
 ((Vermutlich NZK: Ich, ich)) ((ZK bringt den geholten Gegenstand zum Holzspielhaus und legt ihn hinein. Schaut nicht zu FP.)) ((ZK geht noch einmal zu Korb, nimmt einen Gegenstand und bringt ihn ins Holzspielhaus. Es ist eine Spieltomate.))
FP ↓to↑mAtE, ((Während ZK die Spieltomate ins Haus legt.))
 ((ZK sucht etwas im Korb und nimmt dazu die Stoffreste, die darüber liegen, aus dem Korb und legt sie auf den Boden. Beim Herausnehmen von Lappen fällt eine Spiel-Toastbrotsccheibe auf den Boden. **ZK geht hin und nimmt die Toast-Scheibe vom Boden auf**))
FP ↑OU; ein ↓toastbrOt, ((ZK legt Toastbrot ins Holzspielhaus))
FP ↓`SCHÖN machst du ^das. ((ZK holt weitere Spiel-Esswaren aus dem Korb und legt sie ins Holzspielhaus. FP schaut noch eine Weile zu und dreht sich dann weg))
 FP = Fachperson, ZK = Zielkind, NZK = Nichtzielkind

Die Fachperson setzt handlungsbegleitendes Sprechen ein, sie benennt zentrale Gegenstände, sie spricht dem Kind positiv zu. Dennoch kann die Interaktion nicht als gelungen bezeichnet werden, da das Kind geringe bis gar keine Involviertheit in die Interaktion zeigt. Die Fachperson gestaltet den Dialog distanziert, aus Erwachsenenperspektive und in einem steuernden Duktus: Sie setzt etwaige Themen, sie steigt nicht auf das Spiel des Kindes ein, sondern bewertet dasselbe. Die Hypothese ist, dass sie ihren gewohnten pädagogischen Routinen folgt, in ihr Handeln aber sehr bewusst und engagiert die Wortschatzvermittlung an das Kind situativ integriert.

In einer personenzentrierten Interaktionsgestaltung wäre die Fachperson dem Einräumen-Spiel des Kindes gefolgt, hätte sich zum Beispiel selbst am Einräumen beteiligt, hätte zu ergründen versucht, welche Bedeutung die Lappen für das Kind haben, usw. Worüber gesprochen wird, wäre vom Kind bestimmt worden, das Kind hätte Anreiz gehabt, seine Vorstellungen mitzuteilen, um die Handlungen der Fachperson zu lenken. Der Fachperson wäre die Aufgabe zugekommen, in diesen Gesprächsgegenstand hinein Sprachlehrangebote zu machen. Das Wortschatzangebot beispielsweise wäre an den kindlichen Intentionen ausgerichtet erfolgt.

Hacker & Wilgermein haben für das Setting des freien Spiels in der Sprachtherapie auf den Punkt gebracht: „Das Kind lenkt – der Therapeut denkt.“ (Hacker & Wilgermein, 2001). Dieses Motto ist interpretierbar und interpretationsbedürftig. Es ist übertragbar auf alltagsintegrierte Sprachförderung – eine mögliche Interpretation wurde mit diesem Beitrag versucht.

Zusammenfassung / Fazit für die Praxis

Alltagsintegrierte Sprachförderung kann gewinnen, so ein Fazit aus der empirischen Teilstudie zur frühen alltagsintegrierten Sprachförderung mit mehrsprachigen Kindern, wenn in die sprachförder-qualifizierenden Angebote die Entwicklung einer responsiven Dialoggestaltung Eingang findet, für die sich kein alltäglicher Anlass besser eignet, als das freie kindliche Spiel.

Literatur

- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren: eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dreier, F., Riederer, E., Ulmann, B. & Walser, A. (2009). *Konzept für den Lehrgang Frühe sprachliche Förderung – Schwerpunkt Deutsch. Sprache findet immer statt*. Abgerufen von http://www.bfsbs.ch/downloads/Konzept_Lehrgang.pdf
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W. & Kucharz, D. (2010). *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag mal was - Sprachförderung für Vorschulkinder“*. Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Gruber, H. (2001). *Die Struktur von Gesprächssequenzen*. In: K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S.F. Sager (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik* (S. 1226-1241). Berlin: de Gruyter.
- Hacker, D. & Wilgermein, H. (2001). *Aussprachestörungen bei Kindern. Ein Arbeitsbuch für Logopäden und Sprachtherapeuten*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS.
- Schmid, P. F. (1989). *Personale Begegnung: der personenzentrierte Ansatz in Psychotherapie, Beratung, Gruppenarbeit und Seelsorge*. Würzburg: Echter
- Tietze, W., Rossbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung im Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.

Weiterführende Literatur zum Thema

- Gutknecht, D. (2012). *Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kannengieser, S., Kappeler Suter, S., Aggeler-Lätsch, F. & Plangger, N. (2013). *Nashorner haben ein Horn. Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen*. Seelze: Friedrich Verlag.